

Une place pour la pédagogie en didactique des langues

Jacqueline Boulouffe

Volume 21, numéro 1, 1991

Langues secondes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/602721ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/602721ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boulouffe, J. (1991). Une place pour la pédagogie en didactique des langues.
Revue québécoise de linguistique, 21(1), 13–27. <https://doi.org/10.7202/602721ar>

Résumé de l'article

Le professeur est actuellement transmetteur et animateur des connaissances. Sa pédagogie l'oriente vers des exercices de conditionnement et vers des activités de communication. Il n'y a cependant pas de lien direct entre conditionnement et communication. L'effort pédagogique devrait porter principalement sur un exercice intermédiaire, qui réunirait l'intention de parole de l'apprenant avec sa mémoire récupérée d'une forme qui convient à cette intention. Cette manière d'aborder la pédagogie s'inspire aussi bien de certains principes généraux que des processus de réorganisation qui sont secrètement à l'oeuvre dans l'acquisition du langage enfantin.

UNE PLACE POUR LA PÉDAGOGIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Jacqueline Boulouffe

1. Introduction

Existe-t-il encore une place pour la pédagogie en didactique des langues? Question insolite, si l'on veut bien se souvenir que διδ&σκειν désigne l'acte d'enseigner, non celui d'apprendre. Pourtant, le professeur suscite aujourd'hui la méfiance, dès qu'il menace de s'interposer entre l'*input*, source de tous les biens s'il est bien géré, et l'apprenant, doué spontanément des dons utiles. Le professeur est marginalisé (Vigner, 1982, p. 76): il n'est plus que doseur d'*input*, non guide d'apprentissage. Malgré quelques démentis (Long, 1988), les langues s'apprennent aussi bien sinon mieux sans intervention pédagogique.

Un autre courant, plus secret, fait état d'un malaise scolaire. La didactique est prise à partie, parce qu'elle ne réussit pas à installer dans les classes des conditions qui lui assurent un succès comparable à celui des apprentissages dits naturels; ceux-ci ont l'avantage de se faire sans explication, sans correction, sans atteinte à l'affectivité de l'élève, sans engendrer son ennui, sans lui imposer le carcan d'un syllabus. La didactique se trouve coincée entre deux avenues, dont aucune n'est satisfaisante: la première conduit à imiter mieux encore les conditions de l'apprentissage naturel; la seconde à retourner à des pratiques plus conventionnelles (White, 1987, p. 107).

Le présent article tente de réduire l'écart entre ces deux courants en mettant l'accent sur le triple rôle du professeur. Le professeur devrait être aussi bien ajusteur que transmetteur et animateur. Actuellement, seules les fonctions de transmetteur et d'animateur sont assumées. La pédagogie de la transmission des connaissances n'a rien de sorcier: en fait, le manuel peut y remplacer le professeur, dont la tâche revient à présenter la matière et à contrôler les réponses à des exercices de conditionnement, où le seul effort exigé de l'élève est la répétition plus ou moins déguisée d'un modèle

toujours présent. Les activités de pairage, de soulignement, de cochage ou de remplissage de blancs demandées par ces exercices ne font appel qu'à une distanciation minimale du modèle. On ne saurait présumer qu'à leur issue, le langage soit tant soit peu maîtrisé, même si elles ont été accomplies avec succès. La tâche d'animateur est certes plus exigeante. Ici, le professeur se doit d'imaginer et d'organiser des jeux suscitant l'interaction d'élève à élève à l'occasion d'une énigme à résoudre, d'un cas de conscience à discuter, etc. Ces exercices ne conditionnent plus; ils invitent à l'utilisation. Ils ne visent plus la correction formelle; ils visent la fluidité du débit. Fort bien, mais l'ironie, c'est que l'invitation à utiliser succède **directement** au conditionnement, dont on ne saurait attendre qu'il rende le langage utilisable. La double ironie, c'est que cette gestion de l'apprentissage en deux temps répartit les élèves en deux camps: le camp de ceux qui ne savent rien au départ, mais n'en savent pas assez à l'issue du conditionnement pour accéder aux activités de communication et le camp de ceux qui en savent assez au départ pour participer directement aux exercices de communication. Nous nous trouvons dès lors devant un enseignement où personne ne progresse. Rien d'étonnant si la pédagogie est vilipendée, puisqu'elle se soustrait à son rôle essentiel, celui de **faire avancer** dans la maîtrise, celui de faire transiter chaque élève de la réceptivité passive à l'utilisation active des connaissances. Ce transit constitue un temps intermédiaire, qui exige de la part de l'élève un effort de réorganisation et, de la part du professeur, d'être attentif aux lacunes inhérentes à toute réceptivité, afin de faire procéder à leur ajustement. C'est dans ce rôle d'ajusteur que le professeur retrouve sa fonction essentielle en tant que guide d'apprentissage.

Les pédagogues d'inspiration piagétienne (Halbwachs, 1981; Nussbaum et Novick, 1982; Not, 1983) ont montré le rôle du professeur en tant qu'ajusteur dans les branches générales. Les lacunes inhérentes à la réception des matières engendrent des préconceptions exagérément reliées à l'aspect figuratif des difficultés. Il appartient au professeur d'amener l'élève à exprimer ces préconceptions, de manière qu'il puisse les confronter avec les observations nouvelles dans un conflit salutaire et déclencheur de progrès. L'élève n'est pas naturellement enclin à opérer de lui-même la réorganisation nécessaire.

Il faut nous rendre à l'évidence: l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère rejoint, dans cette allergie de l'élève à la réorganisation spontanée, les autres branches d'apprentissage et se démarque par là même de l'acquisition en milieu naturel, où la réorganisation se fait spontanément à travers des périodes de tâtonnement. Le souhait sera émis dans le présent article qu'une pédagogie scolaire de la langue seconde ou

étrangère s'inspire à la fois des principes de la pédagogie générale et des mécanismes de réorganisation, dont on peut apercevoir l'efficacité dans les études longitudinales de l'acquisition. Nous reviendrons sur ces principes et sur ces mécanismes, afin de montrer comment la pédagogie peut provoquer l'activité structurante de l'apprenant dans un cours de langue aussi bien que dans un cours de physique ou de géométrie. En conclusion, il sera proposé qu'une revalorisation de la pédagogie dans sa fonction d'ajustement des préconceptions peut ouvrir une troisième voie à la didactique, en lui évitant aussi bien la solution élitiste des *inputs* surabondants réservés à quelques-uns, que la stagnation démotivante des enseignements qui se limitent à la transmission et à l'utilisation des connaissances.

2. La réorganisation spontanée

Les études relatives au développement du langage enfantin sont divisées en ce qui concerne l'importance des mécanismes transitoires de réorganisation. Nous assistons à des prises de position divergentes, selon que l'intérêt va à la langue ou au sujet parlant. L'intérêt actuel pour 1) la grammaire universelle, 2) l'appareil cognitif spécifique au langage qui la met en place, éloigne certains chercheurs de l'examen des moments transitoires de réorganisation que d'autres chercheurs reconnaissent comme déterminants.

1) Les systèmes dits internes proposés par la grammaire universelle sont internes au langage. La question posée relativement aux itinéraires de l'acquisition concerne, d'une part, les règles qui ont le pouvoir d'en engendrer d'autres, d'autre part, les conditions de l'*input* qui sont le mieux capables de déclencher la règle suivante. L'apprentissage est assujéti à l'imbrication des règles et se résume à leur addition (White, 1987).

Ainsi, dans l'acquisition du passif, il est présumé que ce sont les passifs courts comme *John was hit* qui sont compris d'abord, parce que *hit* est préalablement enregistré comme verbe transitif à objet obligatoire et que, dans *John was hit*, le seul candidat possible à remplir le poste d'objet est *John*. Les passifs longs comme *John was hit by Fred* font moins bien l'affaire, parce qu'ils sont moins coercitifs, du fait de la double candidature de *John* et de *Fred* au poste d'objet (White, 1987, p. 98). Le respect de la contrainte de l'objet obligatoire suffit, dans cette optique, à expliquer que l'élément *was*, précédemment délaissé afin de réserver à *John* le rôle de sujet actif, soit dorénavant pris en compte.

Si, au contraire, «système interne» s'entend comme système interne à l'apprenant, on aperçoit des signes transitoires qui nous renseignent sur l'évolution de la compréhension. Devant l'énoncé *John is easy to draw* se rapportant à une poupée (opposé à *John is eager to draw*), l'enfant interprète d'abord *John* comme l'auteur du dessin: il lui place entre les mains le crayon et la gomme à effacer. Avant de se représenter *John* comme l'objet du dessin, il passe par un stade intermédiaire, où *John* se dessine lui-même: l'enfant l'envisage donc comme étant à la fois l'auteur et l'objet du dessin avant de parvenir à lui attribuer ces rôles alternativement (Cambon et Sinclair, 1974, p. 137). Ces observations nous montrent aussi que l'enfant donne quelquefois l'impression de bien interpréter l'énoncé, alors qu'il ne subit que l'égocentrisme du premier âge, selon lequel l'auteur du dessin ne peut être que lui-même. Nous assistons donc à un déroulement d'étapes, où le dessin du personnage par lui-même constitue un point de virage entre l'égocentrisme du premier âge et l'élimination du conflit que suscite l'attribution alternative des rôles de sujet et d'objet au même élément *John*. La première étape ignore toute confusion, mais aussi toute rencontre entre le sujet et l'objet; la seconde perçoit l'objet comme s'il était le sujet; la troisième évoque une rencontre entre le sujet et l'objet, mais une rencontre excessive, où sujet et objet se confondent; la quatrième étape, enfin, identifie sujet et objet. Ces étapes ne peuvent se distinguer que si l'apprenant — et non le langage seul — est pris en compte: c'est lui qui produit des réponses apparemment correctes, suivies de régressions apparentes, suivies, à leur tour, de réorganisations.

Certaines études s'intéressent donc moins au pouvoir qu'ont les règles de la grammaire universelle de se succéder qu'à la capacité du sujet parlant d'assimiler les règles. Il apparaît ainsi que l'appartenance à l'une ou l'autre ligne de recherche oriente non seulement la linguistique, mais la psycholinguistique et la pédagogie: si l'enchaînement des règles est déterminant, il va de soi que le terrain privilégié de l'apprentissage réside non dans les attermoissements du sujet, mais dans sa réception la plus directe possible des règles, grâce à des *inputs* organisés pour les faire émerger; si l'intérêt va à l'apprenant et à sa manière d'apprendre, ce sont ses attermoissements qui prennent valeur d'indices pour renseigner la pédagogie.

2) L'appareil cognitif spécifique au langage apparaît comme un attribut exclusif de l'enfant. De nouveau, deux lignes de recherche se dessinent. L'enfant est capable, selon les uns, dès l'âge de deux ans, de traiter une complexité linguistique qui dépasse ses capacités dans d'autres domaines (Bley-Vroman, 1989, p. 60). L'apprentissage qu'il réalise grâce à cet appareil inné ressemble à ce que les biologistes nomment

apprentissage instinctif (Mehler dans Ponchelet, 1991, p. 48). L'enfant ne possède pas, par contre, l'appareil cognitif nécessaire à la résolution de problèmes (Bley-Vroman, 1989, p. 42), lequel représente la possession exclusive de l'adulte. Cet appareil se développe à partir de la puberté et permet l'accès à des apprentissages dont le point commun est qu'ils exigent la manipulation volontaire et consciente d'un métalangage, notamment à des fins de solution de mots croisés ou de recherche scientifique (Felix, 1981, p. 187). Nous nous trouvons donc, selon ces chercheurs, devant deux appareils cognitifs exclusifs, l'un spécifique au langage épilinguistique et propre à l'enfant, l'autre, autorisant la résolution de problèmes, métalinguistique et propre à l'adulte.

D'autres chercheurs sont frappés, non par l'acquisition précoce d'une certaine capacité linguistique, mais par l'apparition tardive de certaines structures comme le passif, l'enchâssement, la transitivité, la succession dans le temps, ou de notions relevant de la mise en relation comme certains locatifs ou déictiques, comme le comparatif, la suffisance ou le surplus (Sinclair-De Zwart, 1967; Bowerman, 1974; Cambon et Sinclair, 1974; Bowerman, 1978; Leonard, 1978; Kail, 1978).

Il semble que les enfants soient guidés, dans l'accès à ces opérations tardives, par une capacité d'abstraction différente à la fois de la capacité d'apprentissage instinctif du bébé et de la capacité métalinguistique de l'adulte. Cette capacité est décrite, elle aussi, comme une capacité de résolution de problèmes (Karmiloff-Smith, 1983, p. 13). Chaque acquisition envisagée fait l'objet d'un parcours identique: elle entre d'abord dans le répertoire à titre d'énoncé formulaire que l'enfant utilise sans l'avoir analysé - il le reçoit comme un objet; dans une seconde phase, l'enfant exerce une pression sur l'objet, pour le faire pénétrer dans le système - il s'affirme en tant que sujet; dans une troisième phase, l'équilibre s'établit entre sujet et objet; ce sont les phases déjà évoquées à propos de l'acquisition du passif. Ainsi, les enfants refusent *broke* ou *went* au profit de *breaked* ou *goed*, lorsqu'ils s'aperçoivent que *break* ou *go* sont susceptibles de s'accommoder d'un suffixe désignant le passé, au même titre que d'autres verbes comme *walked* et *jumped*. Ils refusent *am gonna* au profit de *gonna*, lorsqu'ils s'aperçoivent que *gonna* exprime l'intentionnalité au même titre que *have to* et *wanna*, lesquels s'emploient sans auxiliaire (la courbe descendante de *am* dans les échantillons longitudinaux correspond à une courbe ascendante de *have to* (Hakuta, 1975, p. 200)). Ils refusent le pronom au profit du nom, quand la cohésion du discours leur impose de discriminer entre les sexes ou de marquer le personnage central

du récit, auquel ils réservent le pronom (Karmiloff-Smith, 1983, pp. 10-13). Le problème auquel il est fait face ici n'est pas de la même qualité intellectuelle que le problème posé à l'amateur de mots croisés: il s'agit de refuser une forme jusque-là utilisée en association directe avec le contexte de son emploi (cohérence externe), parce que cette forme présente des traits communs avec d'autres formes déjà présentes dans l'acquis et avec lesquelles une cohérence interne est recherchée. L'énoncé formulaire du départ perd son aspect figé et cède à l'analyse que le sujet impose à l'objet. L'appareil cognitif permet la réorganisation des matières d'abord aperçues comme disparates ou hétéroclites et perçues maintenant comme appartenant à un système. Lorsque l'appareil cognitif s'applique à la résolution de problèmes **intellectuels**, *top down* se confond avec déductif, c'est-à-dire que le mécanisme intellectuel accède à l'*input* à partir d'une information de plus haut niveau (McLaughlin, Rossman et McLeod, 1983, p. 152), alors que *top down* au sens plus piagétien de Karmiloff-Smith (1983), se rapporte à l'action du sujet (*top*) sur l'objet (*down*). La confusion des deux types de résolution de problèmes fait dire à Bley-Vroman (1989, p. 60) que, plus l'appareil cognitif est puissant, plus l'apprentissage se trouve entravé. Il ne peut s'agir évidemment que de l'appareil **intellectuel** d'apprentissage de règles, accompagné d'explication et de *monitoring*, qui peut très bien, en effet, maintenir le sujet dans l'extériorité de son apprentissage. On suggérera dans la suite du présent article que la résolution de problèmes vue comme un appareil **réorganisationnel**, très présent chez l'enfant, mais atrophié chez l'adulte, soit au contraire ravivée pour le plus grand bénéfice de l'apprentissage.

Le malentendu n'est pas anodin. Il empêche d'accorder un prix pédagogique suffisant à l'intention du sujet, malgré l'avertissement que toute production linguistique doit être interprétée en relation avec l'intention sémantique de l'individu observé (Maratsos, 1979, p. 292; Bowerman, 1985, p. 1262; Lantolf et Ahmed, 1989, p. 105) et que l'erreur est souvent privée de manifestation directe, à savoir qu'elle peut se manifester par une absence ou par le recours à une forme en soi correcte, mais n'épousant pas toute l'étendue de l'intention.

Nous assistons à une mesure de l'erreur par rapport au contexte où elle survient (contexte obligatoire) et non par rapport à l'adéquation/inadéquation de la forme à l'intention sous-jacente. Le concept de contexte non obligatoire est faussement prometteur: il sert à mesurer les cas où la forme déficiente, au lieu d'être absente là où il la faudrait (contexte obligatoire), est utilisée là où il ne la faut pas (contexte non

obligatoire) (Pica, 1988) et non, comme on aurait pu l'espérer, le contexte suffisamment peu contraignant pour laisser à l'apprenant la latitude d'occuper son espace subjectif. Ces critères amènent à considérer le passé régulier anglais comme acquis, par exemple, s'il figure dans 90% des contextes où il est obligatoire, mais seulement en cours d'acquisition, s'il est employé abusivement dans les contextes où les formes irrégulières sont seules permises (contextes non obligatoires). Cette distinction peut marquer le temps 3 de l'apprentissage, où l'apprenant accède à la systématisation finale, mais elle ne réussit pas à marquer la différence capitale entre le temps 1, où l'emploi peut être correct (*went*) sans pour autant refléter une intention pleinement assumée, et le temps 2, où, sous la surgénéralisation (*goed*), se dessinent les premiers soubresauts de l'intention correcte. On notera ailleurs ce désintérêt pour les processus réorganisationnels qui marquent le passage du temps 1 au temps 2: pour la plupart des chercheurs, c'est le retour à *went* à partir de *goed* qui pose problème, car l'*input* ne fournit pas toujours la rétroaction négative induisant l'information selon laquelle certains verbes échappent à la règle générale (*donate* ne se comporte pas comme *give*, par exemple (White, 1987, p. 104)). Quant à la surgénéralisation de *goed* succédant à *went*, elle est considérée comme une stratégie sociale visant à l'intelligibilité au détriment de la correction formelle (Besse et Porquier, 1984, p. 338) ou elle est attribuée à une charge excessive de la forme irrégulière (McLaughlin, 1978, p. 322), alors que, pour que *goed* soit explicable, il faut postuler non seulement la volonté de dire un passé, mais la recherche d'une forme dans l'acquis qui véhicule ce sens de passé, donc une mémoire de l'acquis et une analyse comparative (Maratsos, 1979, p. 333; Bowerman, 1982, p. 321).

En résumé, la recherche nous incite soit à court-circuiter les processus de réorganisation, soit à les prendre en compte. La première option conforte les tendances actuelles à accentuer le rôle de l'*input* comme source de l'apprentissage (de préférence en respectant les ordres innés d'acquisition, ce qui peut aller jusqu'à l'enseignement de la déviance (Pienemann, 1987, p. 164)). La pédagogie est discréditée par les affirmations suivantes: il n'existe pas de théorie cohérente sur les processus cognitifs intervenant dans l'acquisition (Bley-Vroman et al., 1988, p. 2), l'*intake* est assimilé à l'*input*, le professeur ne peut connaître l'état de connaissances de ses élèves, le syllabus organisé est une entrave (White 1987); la seule action pédagogique utile concerne les problèmes mineurs, où l'accord forme/fonction est maximal (Pica, 1985, p. 221). Le présent article retient l'option alternative en proposant qu'il soit fait une place en didactique des langues à une pédagogie constructiviste qui se préoccupe d'organiser la réorganisation afin que la nouvelle matière s'intègre dans le déjà acquis.

3. La réorganisation pédagogique

La réorganisation des matières ne se fait pas d'elle-même et, si elle n'est pas incitée par le professeur, les conceptions déjà en place risquent de s'implanter davantage et de suggérer à l'apprenant une interprétation fausse de la difficulté nouvelle. Ainsi, à propos de la composition de l'air (Nussbaum et Novick, 1982), la conception à recevoir est que la matière des gaz est discontinue; la conception erronée est que la matière en est continue. Il s'agit moins d'une conception totalement aberrante que d'une conception liée à une perception immédiate versus une conception liée à une perception intériorisée. L'intervention pédagogique consiste à exposer les conceptions erronées ou préconceptions et à rappeler les idées reçues, puis à provoquer un va-et-vient des unes aux autres, jusqu'à ce que le sujet s'aperçoive que la lacune ou l'inconfort de sa conception se trouve contrebalancé par l'idée reçue, qu'il est alors capable d'apprécier de l'intérieur.

La préconception, en apprentissage de la L2, ne se mesure pas en déclarations fausses quant au fonctionnement explicite de la grammaire. Nous mesurons la préconception, aussi bien en compréhension qu'en production, à l'énoncé dont la forme reste en deçà du sens intentionnel: l'élève comprend moins que ce qu'il entend, il produit moins que ce qu'il a l'intention de dire. Il se sert prioritairement d'éléments lexicaux désignant le fixe, l'objectif et l'observable et néglige les éléments relationnels désignant les rapports à l'espace et au temps, essentiellement fluctuants, subjectifs et inobservables.

L'écart entre le dit et l'intentionnel ne se résout pas par le seul effet des activités de communication. D'une part, si l'on s'en remet au langage enfantin, le besoin de communiquer n'est pas le seul incitatif au dépassement des stades initiaux de l'acquisition, qui suffisent dans la plupart des cas à la transmission du message. L'enfant répond à un besoin plus intime et purement développemental de réorganisation (Gathercole, 1988, p. 424). D'autre part, les préconceptions n'ont aucune raison d'être moins tenaces en L2 que dans tout autre apprentissage scolaire, où l'on a noté leur résistance à l'extinction (Ausubel dans Nussbaum et Novick, 1982, p. 185). Elles ne se dissolvent pas au seul contact des formes plus riches. Elles exigent de se déclarer pleinement **avant** de céder au déracinement (Nussbaum et Novick, 1982, p. 188).

Il est cependant réconfortant que les mécanismes de réorganisation ne soient pas spécifiques au langage: s'ils peuvent être activés pédagogiquement dans d'autres domaines, il n'y a aucune raison qu'ils ne puissent pas l'être aussi dans l'apprentissage de la L2. Si le lien entre la préconception négative et la réorganisation positive échappe à l'apprenant, il appartient à la pédagogie de l'établir par un exercice qui ne soit ni un exercice de conditionnement, ni un exercice de communication, mais un exercice d'intégration ou de déconditionnement, qui réponde aux exigences suivantes:

1) la préconception doit être sollicitée avant la réorganisation. Elle constitue un enclencheur, un premier pas nécessaire: il faut faire dire l'énoncé déficitaire et intervenir ensuite;

2) l'exercice de déconditionnement sera centré sur les éléments du langage le plus enclins à susciter des préconceptions et non sur les éléments mineurs;

3) la réorganisation opérera comme un pendule entre deux pôles: d'un côté, la préconception, de l'autre, la forme à atteindre, déjà en possession de l'apprenant, mais non encore complètement à sa disposition. Il est indispensable que la connaissance de cette forme, transmise bien avant, ait déjà cheminé tant soit peu dans son esprit, sous l'aspect d'un modèle auquel il a été conditionné dans des exercices de fixation. L'exercice de déconditionnement constitue une **poursuite** de ce cheminement, l'achèvement d'un travail intérieur. Au lieu d'être fournie à l'apprenant sous quelque aspect que ce soit, la forme nécessaire sera donc retrouvée par lui dans sa mémoire, afin de lui servir de référence dans son effort de réorganisation. Il est probable que cette forme de référence jouissait au départ d'un statut formulaire dont elle se débarrasse au cours de l'exercice.

La démarche ne saurait être confondue avec la tactique recommandée par Nicholas (1987, p. 122), où le professeur, soucieux de s'assurer de l'intention projetée par l'élève dans son énoncé déficitaire, lui procure la version améliorée qu'il sollicite. Les deux stratégies ont ceci en commun qu'elles invitent l'élève à produire un énoncé en rapport avec un sens intentionnel, tout en séparant le souci pour l'intention du souci pour la forme, permettant par là même la mobilisation de l'énergie sur cette dernière. En fournissant la forme exacte, Nicholas tend cependant à replacer l'élève

dans une situation de conditionnement, alors que la démarche recommandée ici sollicite la mémoire de la forme, ce qui permet un déconditionnement et une réorganisation, en ce sens que la même forme, reçue une première fois avec un sens signifié, est maintenant associée à un sens intentionnel.

Je proposerai un exemple unique de l'exercice. (On trouvera d'autres exemples en anglais et en français dans Boulouffe, 1986, 1987, 1990, 1991; Boulouffe et Beaudoin, 1990). L'exemple est volontairement dégagé de toute préoccupation de communication authentique. Répétons que la finalité de l'exercice n'est pas la communication, mais l'accord intérieur entre sens intentionnel et forme. Le dialogue pourrait cependant, avec des élèves plus avancés, abandonner le mode descriptif. L'élève pourrait, par exemple, être interrogé sur les intentions de vote d'une candidate au conseil de classe (*She'll vote for herself*) ou sur les vociférations d'une championne de tennis (*she's encouraging herself*).

L'élève est placé devant une image représentant une jeune fille se déguisant et se regardant dans un miroir. L'élève passe d'un énoncé très figuratif *she wear clothes* (2) à un énoncé déficitaire où *her* est utilisé au lieu de *herself*: *she sees her* (4); cet énoncé est amendé sous l'influence du modèle retrouvé (*excuse himself*) (6).

- 1 P : What is she doing?
E : She wear clothes
P : Yes what is she doing?
E : She sees her
- 5 P : Remember Killing time; he rang up a few minutes ago to...
E : Excuse himself
P : What is she doing?
E : She see himself she sees himself she see She sees himself herself
P : She sees
- 10 E : She looks herself
P : What is she doing?
E : She is looking herself
P : The cat is on the roof... Look
E : Look at the cat
- 15 P : What is she doing?
E : She look She's looking at herself

L'effort de réorganisation part de la préconception (forme en désaccord avec le sens) pour aboutir à une forme accordée sous l'influence d'une forme de référence. Le défaut d'articulation se manifeste par une intention correcte sous une forme déficitaire (*she sees her*).

La simplicité de cet exercice n'est qu'apparente. Le professeur s'y laisse prendre 1) s'il pense que son questionnement doit viser la facilitation de l'expression et non l'éveil de la conceptualisation, comme s'il s'agissait d'un exercice d'expression libre, où tout substitut à l'expression visée serait acceptable et même préférable à l'hésitation et à la recherche d'un meilleur accord avec la pensée; 2) s'il ne comprend pas que le déroulement de l'exercice structural doit s'inverser: le modèle arrive en fin, non en début de parcours. Alors que l'exercice structural atteint une grande convergence dans les réponses, le présent exercice, plutôt constructiviste que structural, enregistre une grande divergence entre les parcours individuels. Il exige du professeur d'être avant tout à l'écoute du degré atteint par chacun dans l'adéquation de son expression à son intention. Aucun manuel ne peut remplacer ici le professeur. L'activité comporte des risques puisque la situation de départ doit être inconnue des élèves, mais cependant capable de déclencher une première interprétation sommaire et une interprétation plus élaborée, qui s'inscrive dans la perspective de la précédente. Le professeur doit donc pouvoir opérer des liaisons entre les éléments linguistiques, selon qu'ils maintiennent le locuteur dans l'immédiat ou permettent au contraire la distanciation. Ainsi *her* conduit à *herself* et non l'inverse. Le recours à un syllabus est indispensable, de même qu'un contrôle de l'état d'avancement des connaissances de chaque élève.

4. Conclusion

L'exercice de déconditionnement recommandé dans le présent article s'inscrit en faux contre les exigences d'authenticité émises par les directives officielles. Le professeur est placé devant le dilemme suivant: ou bien violenter la source vive pour qu'elle entre à tout prix dans la classe, ou bien se renfermer momentanément en soi-même, afin de prendre le temps d'acquérir une maîtrise, au risque de paraître se priver de la motivation procurée par la source vive. L'accent placé aujourd'hui sur les démarches interactives évite au professeur de renvoyer l'individu à sa propre insuffisance, d'intervenir pour l'aider à sortir de cette insuffisance. Certains mots sont bannis du vocabulaire pédagogique. Nul ne parle aujourd'hui de gradation, qui ne peut

qu'entraîner la fermeture sur soi et non l'ouverture sur la diversité de l'*input*. Nul ne fait mention d'un retour utile sur l'objet en mémoire, afin de construire une hypothèse rétroactive: toute hypothèse est proactive, en dépendance directe de l'*input*, comme il se doit.

Sans vouloir trancher le débat, nous voudrions attirer l'attention sur le risque que comporte toute volonté d'introduire la rue dans la salle de classe. La rue est le lieu d'expériences juxtaposées et répétitives qui entraînent un comportement machinal et reproductif, même si ces expériences permettent des enrichissements sociaux. L'école, par sa nature même, est incapable d'engendrer ce genre de comportement, à cause de la limite que ses horizons imposent à la répétitivité. L'école se prête, par contre, à un comportement réfléchi et multiplicatif, qui n'est que superficiellement étranger à l'apprentissage d'une langue, lequel rejoint l'apprentissage général dans la nécessité d'une rencontre avec sa propre insuffisance et d'une réorganisation constante de son acquis.

Nous proposons une troisième avenue à la didactique, qui s'appuie sur l'utilisation des capacités cognitives de nos élèves, conformément au temps qui leur est imparti. Les exercices dont nous disposons s'adressent tantôt à l'objet, lorsqu'ils conditionnent le sujet, tantôt au sujet, lorsqu'ils sollicitent sa participation active. L'exercice qui fait défaut est celui qui sollicite la rencontre entre le sujet et l'objet. La méfiance vis-à-vis du structuralisme ne devrait atteindre que les exercices dirigés exclusivement vers l'objet; cette méfiance n'est pas justifiée si elle atteint également les exercices s'adressant à la fois au sujet et à l'objet. Le présent article aurait atteint son but s'il contribuait quelque peu à lever l'engouement actuel pour le communicatif, dont l'extension fait accroire à nos étudiants, futurs professeurs, que l'attention pour la forme va découler spontanément de la communication, ce qui est largement démenti aujourd'hui: «Quand on apprend une langue étrangère, on doit pour communiquer posséder une maîtrise minimale du système linguistique dans ses différents aspects» (Vigner, 1990, p. 188).

Jacqueline Boulouffe
Université Laval

Références

- BESSE, H. et R. Porquier (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Crédif.
- BLEY-VROMAN, R. W., S. W. Felix and G. L. Ioup (1988) «The accessibility of universal grammar in adult language learning», *Second Language Research*, vol. 4, n° 1, pp. 1-32.
- BLEY-VROMAN, R. (1989) «What is the logical problem of foreign language learning?» in *Linguistic perspectives on second language acquisition* S. M. Gass et J. Schachter (eds) Cambridge, Cambridge University Press, pp. 41-68.
- BOULOUFFE, J. (1986) «Intake as the Locus of Equilibration in Language Learning», *Language Learning*, vol. 36, n° 3, pp. 245-275.
- BOULOUFFE, J. (1987) «Calling on the Language Learner's Cognitive Abilities», *IRAL*, vol. 25, n° 2, pp. 139-153.
- BOULOUFFE, J. (1990) «Présence du sujet dans l'exercice de langue», *Le Français dans le monde*, numéro spécial: Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive, pp. 171-181.
- BOULOUFFE, J. (1991 à paraître) «Les évitements de l'enseignement axé sur la compréhension», à paraître dans *Actes du colloque (1989) sur l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes axés sur la compréhension*, Université d'Ottawa, pp. 187-206
- BOULOUFFE, J. et M. Beaudoin (1990) «Pour un didacticiel ELAO de type constructiviste», *CALL Papers and Reports*, M-L Craven, R. Sinyor et D. Paramskas (eds) La Jolla, Ca, Athelstan, pp. 233-248.
- BOWERMAN, M. (1974) «Discussion Summary - Development of Concepts Underlying Language», in *Language Perspectives - Acquisition, Retardation and Intervention*, R. L. Schiefelbusch et L. L. Lloyd (eds), New York, Macmillan, pp. 191-209.
- BOWERMAN, M. (1978) «Semantic and Syntactic Development: A Review of What, When and How in Language Acquisition» in *Bases of Language Intervention*, R. L. Schiefelbusch (ed.), Baltimore, U. Park Press, pp. 98-189.
- BOWERMAN, M. (1982) «Reorganizational processes in lexical and syntactic development», in *Language acquisition: the state of the art*, E. Wanner and L. R. Gleitman (eds), Cambridge, Cambridge University Press, pp. 319-346.
- BOWERMAN, M. (1985) «What shapes children's grammars?» in *The crosslinguistic study of language acquisition vol. 2: Theoretical issues*, D. I. Slobin (ed.), Hillsdale N-J, Lawrence Erlbaum, pp. 1257-1319.

- CAMBON, J. et H. Sinclair (1974) «Relations between syntax and semantics: Are they 'Easy to see'?», *British Journal of Psychology*, vol. 65, n° 1, pp. 133-140.
- FELIX, S. W. (1981) «On the (in)applicability of Piagetian thought to language learning», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 3, n° 2, pp. 179-192.
- GATHERCOLE, V. C. (1988) «Some Myths you may have heard about first language acquisition», *Tesol Quarterly*, vol. 22, n° 3, pp. 407-435.
- HAKUTA, K. (1975) «Learning to speak a second language: what exactly does the child learn?», in *Developmental Psycholinguistics*, D. P. Dato, (ed.) Georgetown University Round Table on Language and Linguistics, Washington D.C.: School of Language and Linguistics, pp. 193-207.
- HALBWACHS, F. (1981) «Apprentissage des structures et apprentissage des significations», *Revue française de pédagogie*, vol. 57, pp. 15-21.
- KAIL, M. (1978) «Compréhension de seul, même et aussi chez l'enfant», *Bulletin de psychologie XXXII*, n° 341, pp. 763-771.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1983) «Language development as a problem-solving process», *Papers and Reports on Child Development*, vol. 22, pp. 1-22.
- LANTOLF, J. P. et M. K. Ahmed (1989) «Psycholinguistic perspectives on interlanguage variation: a Vygotskian analysis» in *Variation in second language acquisition* S. Gass et al (eds) Clevedon, Multilingual Matters, pp. 93-108.
- LEONARD, L. B. (1978) «Cognitive Factors in Early Linguistic Development» in *Bases of Language Intervention*, R. L. Schiefelbusch (ed.), Baltimore, U. Park Press, pp. 67-96.
- LONG, M. H. (1988) «Instructed interlanguage development» in *Issues in Second Language Acquisition*, L. M. Beebe (ed.), New York, Newbury House, pp. 115-141.
- MARATSOS, M. (1979) «How to get from words to sentences» in *Psycholinguistic research: implications and applications*, D. Aaronson & R. W. Rieber (eds), Hillsdale, N-J, Lawrence Erlbaum, pp. 285-353.
- McLAUGHLIN, B. (1978) «The Monitor Model: some methodological considerations», *Language Learning*, vol. 28, n° 2, pp. 309-332.
- McLAUGHLIN, B., T. Rossman and B. McLeod (1983) «Second Language Learning: an information-processing perspective», *Language Learning*, vol. 33, n° 2, pp. 135-158.
- NICHOLAS, H. (1987) «Contextually defined queries: evidence for variation in orientations to second language acquisition processes?» in *First and second language acquisition processes*. C. Pfaff (ed.) Cambridge, Newbury House, pp. 117-142.

- NOT, L. (1983) «La psychologie de Piaget et les méthodes d'enseignement» dans *Perspectives piagésiennes*, L. Not (éd.), Toulouse, Privat, pp. 135-152.
- NUSSBAUM, J. et S. Novick (1982) «Alternative frameworks, conceptual conflict and accommodation: toward a principled teaching strategy», *Instructional Science*, vol. 11, pp. 183-200.
- PICA, T. (1985) «The selective impact of classroom instruction on second-language acquisition», *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 3, pp. 214-222.
- PICA, T. (1988) «Morpheme data analysis in second language acquisition research: renewing an old debate and raising new issues», *I.T.L. Review*, vol. 79-80, pp. 77-112.
- PIENEMANN, M. (1987) «Psychological constraints on the teachability of languages» in *First and second language acquisition processes*, C. Pfaff (ed.) Cambridge, Newbury House, pp. 143-168.
- PONCHELET, H. (1991) «Don des langues: le secret des bébés», *Le Point*, vol. 960, février, pp. 48-49.
- SINCLAIR-DE ZWART, H. (1967) *Acquisition du langage et développement de la pensée*, Paris, Dunod.
- VIGNER, G. (1982) «L'exercice en français langue étrangère», *Études de linguistique appliquée*, vol. 48, pp. 62-79.
- VIGNER, G. (1990) «Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices», Table ronde dans *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars, pp. 182-191.
- WHITE, L. (1987) «Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence», *Applied Linguistics*, vol. 8, n° 2, pp. 95-110.